

# APPUNTI DALLA LINEA INSUBRICA

## *\_PER UNA PEDAGOGIA PLURALE\_*

1\_ PEDAGOGIA DI RISCATTO

di Laura Pellegatta

2\_ NARRARE IL COLONIALISMO ITALIANO:  
MODA O NECESSITÀ STORICA?

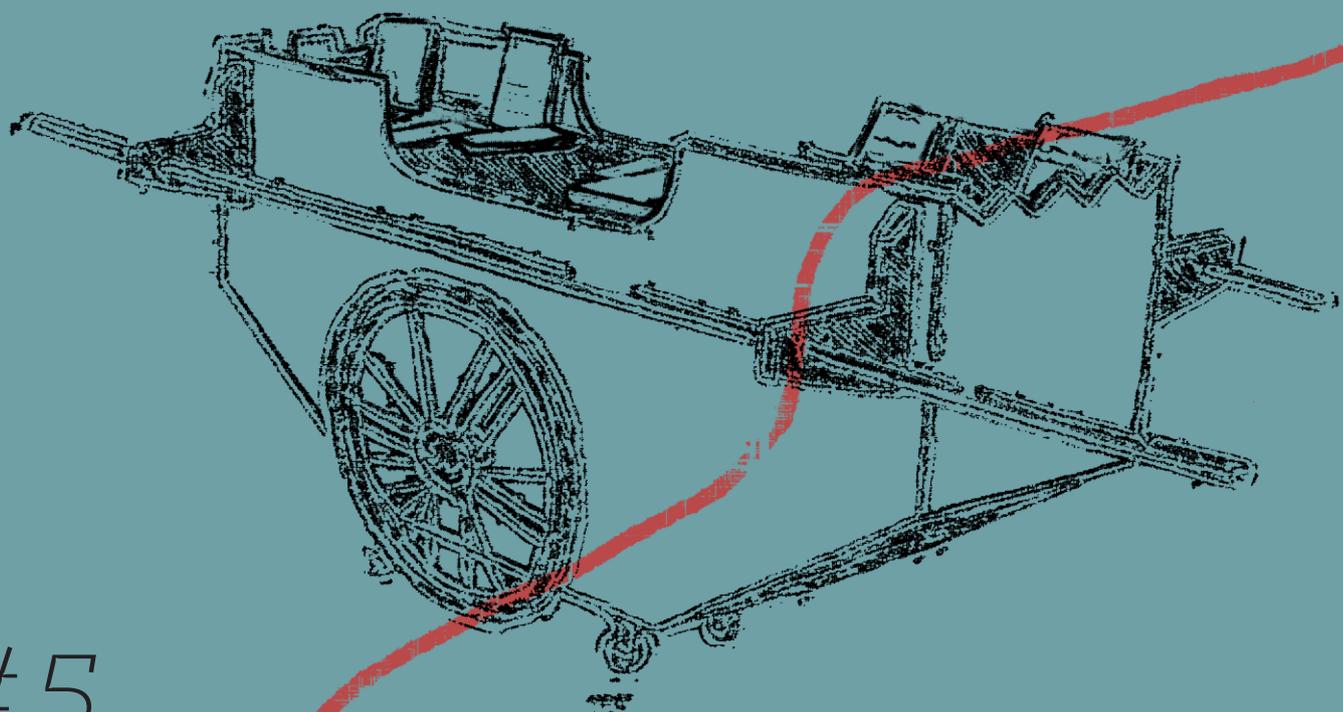
di Aurora Mina, Sara Palestra

3\_ PER UNA PEDAGOGIA DELL'INCONTRO:  
STORIE DA MERANO

di Irene Fraccaro

4\_ TRA TEORIA E PRASSI:  
UNA CONVERSAZIONE FINALE

di Carlo Di Benedetto, Nadia Hemmami,  
Vanessa Villa



#5

# APPUNTI DALLA LINEA INSUBRICA

*The Insubric Line / Die Insubrische Linie / La The Invention of Europe - Year 1. A Tricontinental Narrative (2024-2027)*, programma curatoriale triennale di Kunst Meran Merano Arte in cui mostre e programmi pubblici riflettono criticamente sull'idea monolitica d'Europa.

Lucrezia Cippitelli e Simone Frangi, curatrice e curatore responsabili delle mostre d'arte contemporanea della Kunsthaus, hanno coinvolto gli studenti del biennio di Visual Cultures e Pratiche Curatoriali dell'Accademia di Belle Arti di Brera nelle attività di curatela, progettazione didattica e di produzione teorico-critica in relazione al progetto espositivo.

Frutto di questa collaborazione è *Appunti dalla Linea Insubrica*: una serie di brevi pubblicazioni che, con cadenza mensile, presentano i contributi degli studenti generati a partire dalle opere degli artisti e dai temi che emergono dalla mostra.

## DIREZIONE EDITORIALI

Laura Pellegatta

## RESPONSABILI EDITORIALE

Nadia Hemmami, Francesca Pirondini

## CONTRIBUTI DI

Aurora Mina, Carlo Di Benedetto, Irene Fraccaro, Nadia Hemmami, Sara Palestra, Laura Pellegatta, Vanessa Villa

## PROGETTO GRAFICO

Carlo Di Benedetto, Erica Esposito, Irene Fraccaro  
Miriam Muscas, Claudia Basini

## PROGETTO DIDATTICO

### E ATTIVITÀ DI PRODUZIONE TEORICO-CRITICA

Giuseppe Antonio Bagnato, Claudia Basini, Carlo Di Benedetto, Giulia Domenici Desiderio, Erica Esposito, Irene Fraccaro, Nadia Hemmami, Elisa Malandrini, Aurora Mina, Miriam Muscas, Sara Palestra, Laura Pellegatta, Nicolas Pezzotta, Francesca Pirondini, Vanessa Villa

Prof. Domenico Scudero

MA Visual Cultures e Pratiche Curatoriali, Accademia di Belle Arti di Brera

BOLLETTINO #5

PER UNA PEDAGOGIA

PLURALE

## CONTENUTI

1\_PEDAGOGIE DI RISCATTO  
di Laura Pellegatta

2\_NARRARE IL COLONIALISMO:  
MODA O NECESSITÀ?  
di Aurora Mina, Sara Palestra

3\_PER UNA PEDAGOGIA DELL'INCONTRO:  
STORIE DA MERANO  
di Irene Fraccaro

4\_TRA TEORIA E PRASSI:  
UNA CONVERSAZIONE FINALE  
di Carlo Di Benedetto, Nadia Hemmami,  
Vanessa Villa



## PEDAGOGIE DI RISCATTO

di Laura Pellegatta

“Parlava senza guardarci. Chi insegna pedagogia all’Università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline.

Finalmente andò via e Lucio, che aveva 36 mucche nella stalla disse: ‘La scuola sarà sempre meglio della merda’”<sup>1</sup>

Veniva pubblicato nel 1967 *Lettera a una professoressa* un testo scritto dagli alunni frequentanti la scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani in collaborazione con lui. È stato un libro analizzato, studiato, preso come modello dai movimenti di riforma del sistema scolastico nell’Italia degli anni Settanta, conosciuta, apprezzata e discussa nel Sessantotto italiano, un esempio di riscatto sociale ammirato da quei movimenti che cercavano di cambiare il sistema scolastico classista del periodo.<sup>2</sup>

Purtroppo, a cent’anni dalla nascita del fondatore di questa esperienza, quando mi capita di parlare di don Milani, mi accorgo come molti giovani non sappiano chi sia e che la sua esperienza dirompente di una pedagogia di riscatto sociale rischi di essere interpretata come utopica e finire per essere solo antologizzata nei manuali universitari.

Nato il 27 maggio del 1923, in una famiglia dell’alta borghesia toscana, Lorenzo Milani vive in prima persona nell’Italia del regime fascista, della ricostruzione del secondo dopoguerra e della ripresa economica degli anni Sessanta. A Milano ottiene la maturità da privatista nel 1941 e si iscrive all’Accademia di Belle Arti di Brera, nel corso di pittura di Achille Funi, dove incontra la professoressa Eva Tea, insegnante di Storia dell’arte e di Costume.

La docente schiude al giovane la bellezza dell’arte sacra, facendolo avvicinare al mistico e alla fede cristiana, così dopo solo un anno di studi lascia l’Accademia e il 9 novembre 1943 intraprende il percorso seminariale a Cestello in Oltrarno, Firenze.

Nel 1947 Lorenzo Milani riceve il sacramento del sacerdozio, dopo aver vissuto un percorso seminariale tortuoso, a causa del suo carattere che veniva visto come “troppo libero nei modi di pensare ed eccessivamente ironico e dissacrante.”<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p.13



Accolto con grande entusiasmo dalla comunità, don Milani ben presto scopre che l’analfabetismo e l’ignoranza dilagano, portando con sé ingiustizia sociale, disoccupazione e sudditanza verso la classe politica dominante. Inserito in tale contesto inizia a raccogliere informazioni, analizzando metodologicamente la realtà di S.Donato, dalla partecipazione alle celebrazioni religiose (attraverso anche l’utilizzo di grafici indicanti la percentuale di fedeli partecipanti nelle diverse solennità)<sup>4</sup> alla storia del luogo, dalle appartenenze politiche dei parrocchiani all’istruzione civile. La minuziosa descrizione del contesto in cui è inserito e i dati raccolti negli anni a S.Donato diventano il libro *Esperienze Pastorali*, pubblicato nel 1958 e definito inopportuno dai vertici della Chiesa fiorentina del periodo.

Tra le scelte più dirompenti che intraprende don Milani a S. Donato, per colmare il divario classista determinato dall’analfabetismo, istituisce in canonica una scuola serale indirizzata a tutti i giovani senza discriminazioni politiche o partitiche, purché di estrazione popolare e operaia, per “dimostrare che un parroco che facesse dell’istruzione dei poveri la sua principale preoccupazione e attività non farebbe nulla di estraneo alla sua specifica missione”.<sup>5</sup>

La Scuola Popolare inizia nel 1947 come scuola serale, praticamente ininterrotta, attiva ogni giorno della settimana, in cui il venerdì è riservato all’incontro con un estraneo della scuola, con un susseguirsi di scienziati, sindacalisti, letterati, artisti. L’esperienza di S.Donato dura sette anni e don Milani nell’analisi del suo operato evidenzia la capacità di essere riuscito a raggiungere la maggior parte dei giovani del luogo e anche delle parrocchie limitrofe. La perseveranza degli allievi disposti al sacrificio della frequenza della scuola, nei pochi momenti liberi in cui non erano impegnati ad affiancare le famiglie nei lavori contadini, percorrendo anche chilometri di sentieri di montagna, è un dato oggettivo che mette in evidenza la capacità di aver creato un luogo che garantisce loro la possibilità di sentirsi valorizzati, uguali ai figli dei padroni coloro che percepiscono come superiori.

<sup>2</sup> Franco Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2014, p.435

<sup>3</sup> Dario De Salvo (a cura di), *L’eredità pedagogica di Don Milani*, Quaderni di Intercultura, Anno III, Università degli studi di Messina, 2011, p.5

<sup>4</sup> Lorenzo Milani don, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958, p.56

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.219



Don Milani si sente debitore verso i suoi allievi e dichiara:

*“Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola.*

*Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l’ho imparato da loro.*

*Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere”* <sup>6</sup>

Per fare Scuola Popolare è fondamentale avere le idee chiare rispetto ai problemi sociali e politici, ardendo dall’ansia di elevare il povero a un livello superiore, parlando di politica e di problemi reali, di Socrate e statistica, poiché la scuola è “ininterrotto comunicare pensiero”<sup>7</sup>.

L’esperienza di S. Donato dura sette anni, finché nel dicembre del 1954 gli viene assegnata una nuova parrocchia sperduta tra i boschi del Mugello, in una frazione del comune di Vicchio, senza strada carrozzabile, energia elettrica e acqua corrente: Sant’Andrea di Barbiana. La scelta di trasferire don Milani in un contesto di quel tipo, può essere vista come la ricerca, da parte della curia fiorentina, di isolare una figura scomoda che affronta apertamente le tematiche legate alla lotta di classe e alla politica, senza essere accondiscendente verso quelli che i suoi giovani chiamano “i padroni”.

Barbiana, nonostante le condizioni sfavorevoli del contesto, diviene il luogo dove don Milani prosegue il proprio percorso di innovatore, riproponendo l’esperienza della Scuola Popolare destinata ai giovani del posto. In quel piccolo centro, grazie alla condivisione dell’esperienza pedagogica, in cui l’insegnante non è solo colui che deve indottrinare i propri allievi, i giovani e il loro parroco convivono un percorso di messa in discussione e analisi critica dell’attualità in cui si è immersi, poiché “la vita insegna in mille altre maniere che non sono quelle degli studi ufficiali”.<sup>8</sup>

La scuola di Barbiana abilita i giovani all’esercizio del pensiero critico e all’autonomia del soggetto, permettendo ai rifiutati dalla scuola ufficiale di non sentirsi uomini<sup>9</sup> inferiori o non del tutto uomini, a causa delle condizioni sociali o ambientali in cui sono inseriti, che non gli consentono di accostarsi alla scuola ufficiale di allora. Don Lorenzo Milani, schierandosi con i più poveri e gli umili, creando una scuola dedicata a loro che gli permettesse non solo di accrescere le proprie conoscenze, ma

anche di sviluppare pensiero critico, cerca di formare protagonisti attivi del proprio destino capaci di pensare autonomamente e di comunicare il proprio Essere.

*Lettera a una professoressa*, pubblicato nell’anno della morte di don Milani, è una netta condanna della scuola borghese, classista, discriminatoria che crea divisioni tra cultura e lavoro e tra i ceti sociali orientati alla produzione dell’una o dell’altro. A Barbiana si fa scuola lavorando tutto il giorno, discutendo e scrivendo, riappropriandosi della parola e stimolando i ragazzi ad essere loro stessi insegnanti tra loro, mettendo in pratica l’educazione tra pari (*peer education*). Il testo presenta le caratteristiche di questa nuova scuola, in contrasto con quella tradizionale, attraverso l’utilizzo di dati statistici e grafici che analizzano la situazione dell’istruzione nell’Italia di quegli anni:

*“La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. La vostra ‘scuola dell’obbligo’ ne perde per strada 462.000 l’anno. A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdete e non tornate a cercarli”*<sup>10</sup>.

Contro questa scuola la *Lettera* fa alcune proposte radicali: «I. Non bocciare. II. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. III. Agli svogliati basta dargli uno scopo»<sup>11</sup>.

La scuola deve divenire quel luogo accogliente che riesca a salvare i giovani da comportamenti devianti, sempre aperta per poter compiere il cambiamento, in cui i contenuti devono trasformarsi, legandosi al sociale e al politico, prendendo le distanze da una tradizione aulica e letteraria, pur offrendo al ragazzo gli strumenti per possederla e giudicarla<sup>12</sup>.

*Lettera a una professoressa* è, quindi, non solo un atto di accusa, quanto un manifesto di istruzione alternativa, comunitaria e di tutti, capace di sviluppare nei giovani quel senso critico, dettato dal confronto e dalla discussione, che li può portare al riscatto sociale.

*“In Africa, in Asia, nell’America Latina, nel mezzogiorno, in montagna, nei campi, perfino nelle grandi città, milioni di ragazzi aspettano d’essere fatti eguali. Timidi come me, cretini come Sandro, svogliati come Gianni”*<sup>13</sup>. *Il meglio dell’umanità.”*

<sup>10</sup> Scuola di Barbiana, *op.cit.* p.35

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 80

<sup>12</sup> Franco Cambi, *op. cit.*, p.390

<sup>13</sup> Sandro e Gianni sono due ragazzi presentati nella *Lettera* come esempio eclatante della possibilità di riscatto che offriva la scuola di Barbiana verso quelli che erano stati etichettati dalla scuola pubblica “un cretino e un delinquente”. Scuola di Barbiana, *op.cit.*, p.16

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.235

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.238

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.173

<sup>9</sup> L’esperienza di Barbiana, come quella di S. Donato erano destinate esclusivamente a giovani di sesso maschile



Per una pedagogia plurale, ultimo numero di *Appunti dalla Linea Insubrica*, affronta differenti esperienze pedagogiche, che determinano la formazione e l'educazione dell'umanità. La scuola di Barbiana degli anni Sessanta può essere percepita come distante dall'attuale scuola, che nella difficoltà di affrontare la tematica delle colonie italiane, può trovare nell'arte di Alessandra Ferrini una strada percorribile, come evidenziato dal testo *Arte come pedagogia: narrare il colonialismo italiano*. L'incontro con l'Altro, portatore della propria storia e tradizioni, è presentato come una forma di arricchimento della vita di chi riesce a fare della *Pedagogia dell'incontro* una prassi educativa, come avvenuto nel workshop presso il Coworking della Memoria di Merano, in occasione della mostra *The Insubric Line*. Tra gli artisti della mostra, coloro che fanno della pedagogia una parte fondamentale del proprio operato è il collettivo artistico della Scuola dei Mutanti, e il testo *Tra teoria e prassi: una conversazione finale* presenta il punto di vista dei giovani studenti del biennio di Visual Cultures e Pratiche Curatoriali dell'Accademia di Belle Arti di Brera coinvolti nell'attivazione dell'opera *Playtime*.

Un grazie sentito a tutti coloro che hanno partecipato alla realizzazione di questi bollettini.

## BIBLIOGRAFIA SELEZIONATA:

Franco Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2014.

Dario De Salvo (a cura di), *L'eredità pedagogica di Don Milani, Quaderni di Intercultura*, Anno III, Università degli studi di Messina, 2011.

Lorenzo Milani don, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958.

Francesco Sala, *Don Milani pittore: al Diocesano di Milano le opere del prete di Barbiana, che studiò a Brera e ritrasse Oreste Del Buono*, Artribune, 13 Maggio 2014.

<https://www.artribune.com/tribnews/2014/05/don-milani-pittore-al-diocesano-di-milano-le-opere-del-prete-di-barbiana-che-studio-a-brera-e-ritrasse-oreste-del-buono/> (consultato il 31/10/2024)

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

Vanessa Roghi, *La scuola buona, a cinquant'anni da Lettera a una professoressa*, Internazionale, 16 Aprile 2017.

<https://www.internazionale.it/opinione/vanessa-roghi/2017/04/16/lettera-a-una-professoressa> (consultato il 01/11/2024)



The School of Mutants, *Playtime*, attivazione a Merano, 21 Settembre 2024  
Foto Herbert Thoma.



## NARRARE IL COLONIALISMO ITALIANO: MODA O NECESSITÀ STORICA?

di Aurora Mina e Sara Palestra

Quanto sentiamo parlare del colonialismo italiano? E quanto siamo disposti a scoperchiare questo vaso di Pandora? Qual è il ruolo dell'arte in questa restituzione narrativa? Sono tutti quesiti legittimi che ciascuno di noi, nel suo piccolo, può e dovrebbe porsi. La mostra *The Insubric Line* si è confrontata con queste tematiche, emerse con forza anche durante la rassegna stampa, invitando il pubblico a riflettere su un passato spesso trascurato e sulle sue ripercussioni nel presente. In quella occasione, le parole dette da un uomo a seguito della conferenza ci rimasero particolarmente impresse:

“Adesso si parla solo di colonialismo, ma è diventata una moda o c'è davvero così bisogno di parlarne?”

La domanda, che ha velatamente dichiarato la sua presa di posizione riguardo alla questione, inizialmente ci sorprese. Grazie agli spunti di riflessioni fornitici dalla mostra e confrontandoci tra di noi, siamo arrivate alla consapevolezza di come questo nostro passato storico sia volutamente lasciato nel dimenticatoio e di come, conseguentemente, parlarne suscitò in noi italiani un senso di disagio e fastidio. Nella maggioranza delle istituzioni scolastiche, che sia per mancanza di tempo o per scelta dei professori - dal secondo dopoguerra il programma di storia viene affrontato in maniera sbrigativa. Lo storico Luigi Cajani, analizzando i programmi di storia per la scuola italiana<sup>1</sup>, spiega come l'insegnamento della storia contemporanea sia stato una questione politica spinosa dai primi anni della Repubblica. Nel 1996 il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer decise di dedicare più ampio spazio allo studio della storia recente decretando l'insegnamento della storia del Novecento, senza quella dell'Ottocento, nell'ultimo anno della scuola media e della scuola secondaria superiore. Questa decisione suscitò accese polemiche, tra cui quella di Indro Montanelli, che in un articolo del *Corriere della Sera* intitolato *Il progetto Berlinguer? Che brividi!* (5 ottobre 1996) scriveva: “Esistono dei testi scolastici di Storia contemporanea dei quali ci si possa fidare come

“è diventata una moda  
o c'è davvero così bisogno di parlarne?”

“È DIVENTATA UNA MODA  
O C'È DAVVERO COSÌ BISOGNO DI PARLARNE?”

“È DIVENTATA UNA MODA  
O C'È DAVVERO COSÌ BISOGNO DI PARLARNE?”

“È DIVENTATA UNA MODA  
O C'È DAVVERO COSÌ BISOGNO DI PARLARNE?”

“È DIVENTATA UNA MODA  
O C'È DAVVERO COSÌ BISOGNO DI PARLARNE?”

“È DIVENTATA UNA MODA  
O C'È DAVVERO COSÌ BISOGNO DI PARLARNE?”

“È DIVENTATA UNA MODA  
O C'È DAVVERO COSÌ BISOGNO DI PARLARNE?”

equilibrio e imparzialità? Non ne conosco”<sup>2</sup>. Questa avversità non stupisce vista la rilevanza del secolo Novecento per la storia coloniale italiana. La ricercatrice Grazia De Michele in *La storia dell'Africa e del colonialismo italiano nei manuali di storia in uso nelle scuole superiori*<sup>3</sup> fa notare come i manuali di storia pubblicati nei primi quindici anni del dopoguerra, in cui si riscontrano elementi della propaganda coloniale di epoca liberale e fascista, presentino interi paragrafi dedicati alle vicende coloniali, come: «L'espansione coloniale italiana. La questione di Tunisi.», «La Colonia Eritrea», «La guerra d'Etiopia e le sue conseguenze», «Il massacro di Dogali», «La ripresa africana e il disastro di Adua», «L'impresa libica»<sup>4</sup>.

Dalla fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta questa specificità comincia a scomparire e la storia coloniale italiana viene progressivamente rimossa, raccontata in maniera sbrigativa e frammentaria come appendice dei governi Crispi, Giolitti e Mussolini. De Michele sottolinea come nei manuali più recenti sopravviva ancora una narrazione stereotipata, parziale che tende a mitigare l'esperienza italiana nelle colonie, per cui l'espansionismo italiano è cominciato in ritardo ed è stato di breve durata e avrebbe quindi prodotto meno danni, anzi avrebbe avuto anche “alcuni effetti positivi sui paesi che ne furono investiti” avviando un processo di sviluppo.

In prospettiva comparativa è stato povero di risorse, con le parole di Lenin un «colonialismo straccione» rispetto a quello delle grandi potenze coloniali europee; per niente redditizio e la Libia “uno scatolone di sabbia”. Questa narrazione non mette sufficientemente in luce il “rapporto di sudditanza, sfruttamento e violenza del colonizzatore nei confronti del colonizzato che non solo ha provocato danni incalcolabili in termini di vite umane, perdita della libertà e depauperamento delle risorse dei territori che ne sono stati oggetto, ma ha condizionato anche la storia successiva alla fine della colonizzazione”<sup>5</sup>. Tende, invece, ad attenuare se non omettere la brutalità delle azioni compiute permettendo così di sostenere con orgoglio la retorica per cui “gli italiani erano colonizzatori buoni” e il mito degli “italiani brava gente”.

Questa questione è trattata dallo storico Francesco Filippi nel suo libro *Noi però gli abbiamo fatto le strade - Le colonie italiane tra bugie, razzismi ed amnesie*<sup>6</sup>, in cui esplora questo processo di eliminazione e le sue possibili



motivazioni, ponendo particolare attenzione alle sue ripercussioni sulla coscienza civile della nazione attraverso la lente della propaganda, della letteratura e della cultura popolare. La sua intenzione emerge anche dai titoli dei suoi libri precedenti - *Mussolini ha fatto anche cose buone. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo*<sup>7</sup> o *Ma perchè siamo ancora fascisti*<sup>8</sup> - ovvero affrontare il passato per avere una maggiore comprensione del presente e costruire un futuro migliore:

“[...] Sembra che questo passato non sia ancora entrato stabilmente nel vivere comune della società italiana. Il dibattito sull’eredità coloniale, che altri Paesi occidentali hanno intrapreso, per lo più costretti dalle proprie vicende sociali già da molto tempo e a volte con risultati non troppo incoraggianti, in Italia è ancora solo embrionale.”<sup>9</sup>

In un’intervista con Daniele Nalbone<sup>10</sup>, Filippi evidenzia come il ritardo nel processo di conoscenza e divulgazione della storia coloniale italiana fosse dovuto a una monopolizzazione del sapere: i documenti principali su cui informarsi risiedevano, infatti, negli archivi dell’esercito, documenti che però escludevano testimonianze delle violenze perpetrate. Inoltre, nel secondo dopoguerra la revisione del passato imperialista italiano venne gestita da quegli stessi storici e funzionari del vecchio Ministero dell’Africa Italiana che non avevano sicuramente proposto un riesame critico delle vicende. Il silenzio accademico venne rotto dallo storico della metodologia Angelo Del Boca, il quale combatté contro le istituzioni per riportare in auge questo tema pubblicando, a partire dagli anni Settanta e senza nemmeno aver accesso agli archivi dell’ex Ministero dell’Africa italiana<sup>11</sup>, riservati agli “storici apologeti”<sup>12</sup>, sei volumi sull’esperienza italiana in Africa. Filippi dichiara, infatti, come in Italia non siano gli storici a parlare di storia, bensì la politica, la quale la modella a proprio piacimento.

Abbiamo detto che gli anni Novanta sono stati importanti per quanto riguarda la riforma scolastica italiana, dopo anni di tentativi bloccati, inizia un processo di riforma del sistema scolastico che comprende anche i programmi di storia<sup>13</sup>.

De Michele mette in luce come, nonostante i manuali comincino a dare delle motivazioni più coerenti e a denunciare le violenze e le conseguenze economiche, sociali e politiche del colonialismo,

### **“IL DIBATTITO SULL’EREDITÀ COLONIALE [...] IN ITALIA È ANCORA SOLO EMBRIONALE.”**

### **“[...] GLI ANNI NOVANTA SONO STATI IMPORTATI PER QUANTO RIGUARDA LA RIFORMA SCOLASTICA ITALIANA[...] INIZIA UN PROCESSO DI RIFORMA DEL SISTEMA SCOLASTICO CHE COMPRENDE ANCHE I PROGRAMMI DI STORIA.”**

risultato di una riflessione più critica sulle imprese coloniali, non emerga comunque una presentazione sistemica né la complessità del fenomeno per via del metodo rigorosamente cronologico, problema che non viene risolto nemmeno dalle nuove scansioni modulari del programma.

Relativamente a questo aspetto Marina Medi, collaboratrice dell’associazione IRIS - *Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia*<sup>14</sup>, denuncia l’apprendimento storico nelle scuole italiane per il suo approccio cronologico-lineare che non esplicita i criteri di scelta dei contenuti e non fa emergere le categorie e i modelli interpretativi utilizzati<sup>15</sup>, in questo modo, quindi, non stimola un vero pensiero storico, né invita a porci domande critiche sul passato e sulle sue ripercussioni nel presente, tantomeno ci permette di comprendere i messaggi ideologici-valoriali impliciti in questa narrazione.

La questione della narrazione del colonialismo italiano è intrinsecamente collegata all’impostazione eurocentrica dei manuali di storia: il manuale non dà spazio al punto di vista delle popolazioni colonizzate né alle problematiche sorte nelle ex colonie dopo l’indipendenza. Se se ne parla, lo si fa all’interno di un paradigma eurocentrico il cui approccio alle storie di paesi extraeuropei risulta problematico. Per esempio, le questioni della costruzione dello Stato democratico o del sottosviluppo non vengono collegate al colonialismo, bensì al disordine politico ed economico sorto dopo l’indipendenza, alle società tribali e in generale ai modelli statuali precoloniali associati a rallentamento e immobilismo. O ancora, trattando lo sviluppo dei movimenti indipendentisti risalta l’influenza delle idee occidentali e non l’elemento autoctono<sup>16</sup>.

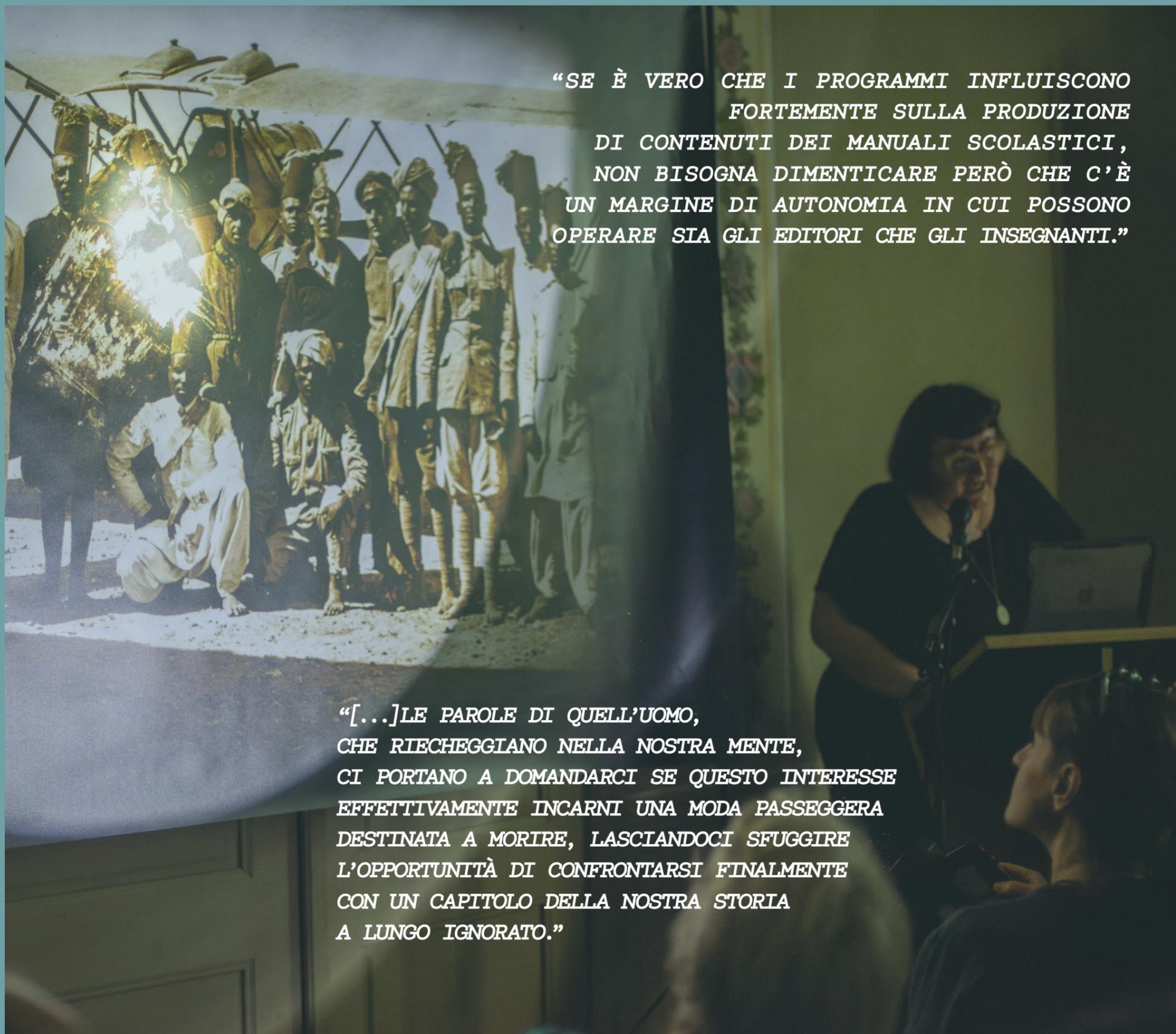
Sulla questione del modello storiografico adottato dai manuali, è importante ricordare la riforma della scuola proposta da Tullio De Mauro nel 2000, la quale prevedeva la sostituzione del modello tradizionalmente eurocentrico con un modello mondiale della storia, in riferimento ai recenti sviluppi della ricerca internazionale che avevano ispirato la riforma dell’insegnamento della storia negli Stati Uniti. Questa proposta scatenò aspre polemiche poiché percepita come un attacco all’identità nazionale. Il decreto non entrò in vigore a causa del cambio di governo avvenuto nel maggio del 2001, che vide il governo Amato sostituito dalla coalizione di centrodestra guidata da Silvio Berlusconi.



Nonostante le varie riforme che si sono susseguite, Cajani sostiene che “il punto di vista rimane eurocentrico e produce quindi una distorsione prospettica nella visione della storia dell’umanità, con il risultato di instillare implicitamente un’identità etnocentrica negli studenti.”<sup>17</sup> Grazia De Michele arriva alla conclusione che le omissioni sull’Italia in Africa siano rimaste le stesse, seppur in forme diverse, nei manuali sopravvissuti i miti e le ideologie coloniali.

Se è vero che i programmi influiscono fortemente sulla produzione di contenuti dei manuali scolastici, non bisogna dimenticare però che c’è un margine di autonomia in cui possono operare sia gli editori che gli insegnanti. E’ importante ricordare la rilevanza di realtà esterne alle istituzioni scolastiche, che in base alla sensibilità dei docenti vengono invitate negli istituti per trattare tematiche non sufficientemente approfondite sui manuali, così come il ruolo delle associazioni di didattica della storia nella formazione degli insegnanti e nelle proposte politico-scolastiche come Clio ‘92, LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia) o l’INSMLI (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia)<sup>18</sup>.

Il fatto di non aver acquisito gli strumenti necessari per poter elaborare una valutazione critica del passato coloniale diventa ancora più problematico quando si consumano informazioni da altri canali che prendono parte alla costruzione della memoria collettiva come il cinema, la televisione e, in generale, i media i quali spesso e volentieri non fanno che fomentare l’ignoranza già diffusa sull’argomento. In base alle parole di Filippi il dibattito sul colonialismo italiano ha solo recentemente guadagnato più visibilità a livello pubblico generando controversie significative attorno alla nostra memoria storica ed identità culturale. Da un lato, si può esprimere entusiasmo per l’emergere di questo tema, che sta pian piano entrando nel discorso pubblico-politico, tuttavia le parole di quell’uomo, che riecheggiano nella nostra mente, ci portano a domandarci se questo interesse effettivamente incarna una moda passeggera destinata a morire, lasciandoci sfuggire l’opportunità di confrontarsi finalmente con un capitolo della nostra storia a lungo ignorato. È fondamentale riflettere inoltre sulle motivazioni sottese a questa attenzione, chiedendosi se si tratti di un autentico desiderio di comprensione e riconciliazione o piuttosto di un’onda superficiale che rischia di dissiparsi.



**“SE È VERO CHE I PROGRAMMI INFLUISCONO FORTEMENTE SULLA PRODUZIONE DI CONTENUTI DEI MANUALI SCOLASTICI, NON BISOGNA DIMENTICARE PERÒ CHE C’È UN MARGINE DI AUTONOMIA IN CUI POSSONO OPERARE SIA GLI EDITORI CHE GLI INSEGNANTI.”**

**“[...]LE PAROLE DI QUELL’UOMO, CHE RIECHEGGIANO NELLA NOSTRA MENTE, CI PORTANO A DOMANDARCI SE QUESTO INTERESSE EFFETTIVAMENTE INCARNI UNA MODA PASSEGGERA DESTINATA A MORIRE, LASCIANDOCI SFUGGIRE L’OPPORTUNITÀ DI CONFRONTARSI FINALMENTE CON UN CAPITOLO DELLA NOSTRA STORIA A LUNGO IGNORATO.”**

Alessandra Ferrini, *On Iconographic Silences and Unruly Connections*, 21 Settembre 2024, Kunst Meran Merano Arte.

Foto Herbert Thoma



I punti di domanda non si esauriscono qui: è inoltre lecito chiedersi in che modo il dibattito sul colonialismo possa essere integrato nelle pratiche pedagogiche delle diverse istituzioni e il ruolo che possono avere le varie espressioni artistiche in questo discorso.

Durante la nostra permanenza a Merano abbiamo avuto l'opportunità di conoscere da più vicino la pratica artistica di Alessandra Ferrini, artista e ricercatrice la cui opera rappresenta un tentativo di divulgare e porre l'attenzione sull'argomento. Dal 2012 si è dedicata in modo approfondito al tema del colonialismo italiano, esplorandone modalità e possibilità di restituzione nelle scuole e al pubblico. I suoi lavori non si limitano ad una semplice rappresentazione, ma si propongono come un vero e proprio strumento di riflessione critica, utilizzando un linguaggio visivo per svelare le complessità storiche e sociali legate al colonialismo. Attraverso installazioni, performance e progetti di ricerca, Ferrini riesce a coinvolgere il pubblico in un dialogo profondo e provocatorio. La sua arte diventa quindi un catalizzatore per la discussione, per il confronto e la presa di coscienza; una restituzione non solo estetica, ma principalmente pedagogica.

La sua opera non è solo un'analisi del passato, ma un appello a riflettere sulle responsabilità del presente, rendendo il suo lavoro un contributo significativo nel dibattito sulla memoria storica e sulla giustizia sociale. Durante una conversazione avuta con Ferrini in occasione della performance *On Iconographic Silences and Unruly Connections*<sup>19</sup>, l'artista ha sottolineato più volte i suoi tentativi di proporre progetti che analizzassero il tema del colonialismo italiano anche in diversi licei, e come la risposta ricevuta fosse spesso la stessa: "è politico". Nonostante i vari ostacoli riscontrati, la volontà di Ferrini di diffondere consapevolezza riguardo a questo capitolo della storia non si è fermata.

Trasformando il progetto in una proposta PCTO, Alessandra Ferrini è riuscita a portare le sue lectures in alcune scuole italiane, principalmente licei artistici, attuando un processo divulgativo che rompe e ribalta gli schemi. L'artista, attualmente partecipe alla 60° edizione della Biennale di Venezia con l'opera *Gaddafi in Rome: Anatomy of a Friendship*<sup>20</sup>, è stata riconosciuta, sia a livello nazionale che internazionale, per la sua pratica artistica che si concentra sul prodotto delle narrazioni storiche e sulla sua posizione da *insider* e *outsider* rispetto al contesto italiano.

**"I SUOI LAVORI [...]**

**SI PROPONGONO**

**COME UN VERO E PROPRIO STRUMENTO DI RIFLESSIONE CRITICA,  
UTILIZZANDO UN LINGUAGGIO VISIVO  
PER SVELARE LE COMPLESSITÀ STORICHE E  
SOCIALI LEGATE AL COLONIALISMO."**

**"É IMPORTANTE CHE IO MI CI  
DEDICHI A QUESTO TEMA E  
CHE NON LO LASCI ANDARE QUANDO  
NON È PIÙ CONVENIENTE,  
QUANDO NON È PIÙ TRENDY E  
NON CI SONO I FONDI."**

Indagando gli archivi italiani della colonialità e della politica attuata in quegli anni, l'obiettivo di Ferrini è quello di discernere ogni tassello che compone questa triste, affossata e manipolata storia del nostro paese.

Durante la chiacchierata con lei ci ha colpito particolarmente una sua frase:

**"É importante che io mi ci dedichi a questo tema e che non lo lasci andare quando non è più conveniente, quando non è più trendy e non ci sono i fondi."**

Il dibattito sul colonialismo italiano rappresenta una sfida fondamentale per la nostra società, un'occasione per affrontare un passato spesso trascurato e per riflettere sulle sue ripercussioni attuali. Le manifestazioni artistiche come la mostra *The Insubric Line*, le pratiche di artiste come Alessandra Ferrini e gli studi storiografici in continuo progredire ci spronano a considerare queste tematiche con serietà e impegno. È fondamentale che questo argomento non diventi una semplice moda, ma che venga riconosciuto come parte integrante della nostra identità collettiva.

In questo contesto, l'arte emerge come uno strumento potente per stimolare la riflessione critica e approfondire la comprensione delle conseguenze storiche di questi eventi che ancora influenzano le nostre vite. Solo attraverso un'educazione inclusiva e una narrazione sincera possiamo costruire una memoria storica che riconosca il nostro passato e ci guidi verso un futuro più consapevole e giusto.

La vera sfida è mantenere vivo questo impegno, affinché la memoria non si riduca a un mero prodotto commerciale, ma diventi un terreno fertile per la crescita e la consapevolezza sociale.

**"RIFLETTIAMO SUL RUOLO DELLE IMMAGINI COME PROVA,  
DELLA SCRITTURA COME MILITANZA E  
DEL SACRIFICIO INDIVIDUALE."**



## NOTE:

- <sup>1</sup> Luigi Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, “Laboratorio dell’ISPF”, XI, 2014
- <sup>2</sup> *Ibidem*, p.3
- <sup>3</sup> Grazia De Michele, *La storia dell’Africa e del colonialismo italiano nei manuali di storia in uso nelle scuole superiori*, “I sentieri della ricerca. Rivista di storia contemporanea”, n. 3, 2006, p.131-168.
- <sup>4</sup> *Ibidem*, p.136.
- <sup>5</sup> *Ibidem*, p.137.
- <sup>6</sup> Francesco Filippi, *Noi però gli abbiamo fatto le strade*, Bollati Boringhieri, 2021.
- <sup>7</sup> Francesco Filippi, *Mussolini ha fatto anche cose buone. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo*, Bollati Boringhieri, 2019.
- <sup>8</sup> Francesco Filippi, *Ma perché siamo ancora fascisti*, Bollati Boringhieri, 2020.
- <sup>9</sup> Francesco Filippi, *Noi però gli abbiamo fatto le strade - Le colonie italiane tra bugie, razzismi ed amnesie*, Bollati Boringhieri, 2021.
- <sup>10</sup> Daniele Nalbone, *Montanelli e il colonialismo italiano*, Micromega, 8 novembre 2021.
- <sup>11</sup> Gianluca Gabrielli, *Insegnare le colonie. La costruzione dell’identità e dell’alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Università degli Studi di Macerata, 2014.
- <sup>12</sup> *Ibidem*, p.15.
- <sup>13</sup> Ariela Desio, *La decolonizzazione nei manuali di storia italiani per le scuole secondarie di secondo grado: 1990-2020*, Dimensioni e problemi della ricerca storica 1, 2021.
- <sup>14</sup> Marina Medi, *Inserire il colonialismo italiano nel curriculum di storia: perché e come*, Storie in rete, 14 Novembre 2021.
- <sup>15</sup> Marina Medi, *Quale memoria dai manuali scolastici di storia?*, “Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica”, a cura di Cristiana Fiamingo, edizioni Unicopli, 2014.
- <sup>16</sup> Ariela Desio, *op. cit.*
- <sup>17</sup> Luigi Cajani, *op. cit.*, p.25.
- <sup>18</sup> Maurizio Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, “Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica”, a cura di Cristiana Fiamingo, edizioni Unicopli, 2014.
- <sup>19</sup> Alessandra Ferrini, *Kunst Meran Merano Arte*, 21 Settembre 2024.
- <sup>20</sup> Ferrini A., *Gaddafi in Rome: Anatomy of a Friendship*, Biennale di Venezia, 2024.

## BIBLIOGRAFIA SELEZIONATA:

Ariela Desio, *La decolonizzazione nei manuali di storia italiani per le scuole secondarie di secondo grado: 1990-2020*, DIMENSIONI E PROBLEMI DELLA RICERCA STORICA 1/ 2021, pp. 159-182.

Filippi F., *Noi però gli abbiamo fatto le strade - Le colonie italiane tra bugie, razzismi ed amnesie*, Bollati Boringhieri, 2021.

Gianluca Gabrielli, *Insegnare le colonie. La costruzione dell’identità e dell’alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Università degli Studi di Macerata, 2014.

Grazia De Michele, *La storia dell’Africa e del colonialismo italiano nei manuali di storia in uso nelle scuole superiori*, “I sentieri della ricerca. Rivista di storia contemporanea”, n. 3, 2006.

Luigi Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, “Laboratorio dell’ISPF”, XI, 2014, DOI: 10.12862/ispf14L205

Marina Medi, *Quale memoria dai manuali scolastici di storia?*, “Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica”, a cura di Cristiana Fiamingo, edizioni Unicopli, 2014.

Maurizio Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, “Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica”, a cura di Cristiana Fiamingo, edizioni Unicopli, 2014.

## SITOGRAFIA SELEZIONATA:

Andrea Fioravanti, *1885-1960 Cosa è stato davvero il colonialismo italiano (e perché non si parla di quei 75 anni)*, Linkiesta, 16 Settembre 2020. <https://www.linkiesta.it/2020/09/colonialismo-italia-etioopia-libia-eritrea-somalia-razzismo/>

Daniele Nalbone, *Da Montanelli in poi, e il colpevole del silenzio sul colonialismo italiano*, 8 Novembre 2021, Micromega. <https://www.micromega.net/montanelli-colonialismo-italiano>

Marina Medi, *Inserire il colonialismo italiano nel curriculum di storia: perché e come*, Storie in rete, 14 Novembre 2021. <https://www.storieinrete.it/inserire-il-colonialismo-italiano-nel-curricolo-di-storia-perche-e-come/>

<https://www.alessandraferrini.info/>



Alessandra Ferrini, *On Iconographic Silences and Unruly Connections*, 21 Settembre 2024, Kunst Meran Merano Arte.  
Foto Herbert Thoma



di Irene Fraccaro

Milano, 23 ottobre 2024  
Cara Livia Huberta,

È bello scriverti e immaginare il momento in cui leggerai questo testo e ti chiederai di che cosa io stia parlando e perché te ne racconti. Il motivo è semplice: ho pensato di rievocare un'esperienza che abbiamo avuto modo di vivere insieme per un momento, ma che tu ovviamente non puoi ricordare. Il mio gruppo ti ricorda con tanto affetto dalla nostra permanenza a Merano, e spero possa farti piacere leggere questo racconto. La vicenda a cui mi sto riferendo è avvenuta nel settembre del 2024 durante un progetto facente parte della mostra intitolata The Insubric Line che mi auguro possa incuriosirti e farti riflettere come è successo a noi.

Penso che serva una breve introduzione in modo che tu possa contestualizzare al meglio il discorso e anche il ruolo che in quel momento ha avuto tuo padre, Mauro. Collaborando per la stessa istituzione, Kunst Merano Arte, Mauro, insieme a Lucrezia Cippitelli e Simone Frangi, curatori della mostra, ha pensato insieme a noi studenti e studentesse una proposta progettuale che fosse legata alla ricerca di un gruppo di artisti, The school of Mutants<sup>1</sup>, la cui indagine è basata sulla cultura delle relazioni politiche tricontinentali e anticoloniali in Europa nella seconda metà del XX secolo e sulla riattivazione di incontri e conoscenze reciproche fondate su questa eredità culturale. L'idea, nata dalle suggestioni dello stesso collettivo, prende una forma narrativa e dialogica: raccontare le vicende che legano le spezie alle storie di alcune persone residenti a Merano provenienti da altri paesi.

La scelta di focalizzare l'indagine sulla spezia ha avuto un duplice scopo: da una parte è stata considerata come una forma di conoscenza, un elemento che potesse parlare delle sue molteplici sfaccettature direttamente alla comunità locale e affermarsi come prodotto di una serie di scambi culturali e commerciali (spesso legate a dinamiche coloniali e imperialiste)<sup>2</sup> rilevanti per la storia stessa delle tradizioni e della società odierna. Dall'altra, le persone coinvolte avrebbero raccontato una parte della loro casa attraverso una spezia che contraddistingue la loro cucina tradizionale, che alcuni di questi lavoratori e lavoratrici vendono quotidianamente a Merano e che caratterizzano in parte la città stessa. Dopo aver appreso quali spezie fossero significative per queste persone le abbiamo quindi comprate da loro stesse e le abbiamo rese parte di un incontro collettivo presso il Coworking della Memoria, spazio culturale parte della rete Arci di Bolzano. Durante questo momento, mentre le voci registrate ad ogni incontro venivano fatte ascoltare, abbiamo creato una miscela di spezie che abbiamo poi distribuito in appositi sacchetti.

In quei pochi giorni tuo papà e Miruna Andrei, coordinatrice e tutor del Coworking, ci hanno presentato e accompagnato dalle persone da coinvolgere che loro conoscevano personalmente. Ci hanno aiutato ad avere almeno un punto di partenza, ma non sapevamo come saremmo stati accolti o se avrebbe funzionato il tutto (avremmo avuto gli strumenti adatti per affrontare le responsabilità che ci stavamo prendendo?).

La prima persona che abbiamo conosciuto è stata Liu, proprietario del ristorante cinese Primavera, in via Roma. Mentre attraversavo insieme al gruppo via Cassa di Risparmio non sapevo come sarebbe andata la conversazione, se lo avremmo messo a disagio o colto delle questioni per lui importanti e questo mi recava preoccupazione. Spesso vorremmo che le cose fossero prevedibili, chiare e positive: siamo restii al cambiamento, all'imperfezione e alla perdita di controllo. Durante il cammino non riuscivo a non chiedermi quanto i miei pensieri fossero lacunosi e insufficienti.

Liu ci ha accolti con grande cura e precisione. Ci ha offerto dell'acqua Merano in bottiglia, che all'inizio abbiamo cercato di non accettare per il disturbo, ma che poi ci ha portato sulla tavola. Dal lungo e calmo colloquio è emerso che per lui lo zenzero è un elemento fondamentale per la sua cucina, soprattutto usato fresco. Nadia ha potuto introdurre degli argomenti grazie al suo percorso di studi in lingua e cultura cinese, così è emerso che la cucina proposta nel suo ristorante è stata adattata alle esigenze della clientela meranese proponendo anche alcuni piatti giapponesi come il sushi, che a casa mangiano piatti molto diversi da quelli sul menù, molto speziati, e che i suoi fornitori vengono da Milano e Brescia. Oltre allo zenzero ci ha proposto altre spezie come la cannella e l'anice stellato. Mentre bevevamo del caffè offerto da lui sono rimasta incantata dagli intagli in legno appesi alle pareti che raffiguravano delle storie; purtroppo non abbiamo chiesto cosa raccontassero, ma il Signor Liu ci aveva già dedicato molto del suo tempo.

Il secondo luogo che abbiamo raggiunto è stato il Minimarket Safwan food & travel, in via Enrico Toti. Lì abbiamo conosciuto Ramin che ci ha proposto tante spezie diverse, perché sarebbe stato impossibile escluderne qualcuna, visto che, come ci ha detto, alla fine è una questione di gusti. Il Biryani è il sapore che preferisce, una miscela di spezie che utilizza per il riso e altre ricette pakistane, ma siamo usciti dal suo negozio con anche la curcuma e il cardamomo (inoltre, ho comprato un dolce di riso, il Kheer).



Mentre tornavamo, guardando il fiume mi sono resa conto che la giornata era somigliata molto a quell'acqua che scorreva lenta, profonda e un po' intorpidita.

I nostri colloqui sono proseguiti insieme a Mohammed e Bouchra, marito e moglie, il primo proprietario di un negozio di alimenti e la seconda di un chiosco di cibo marocchino chiamato Snack-Amine in via Otto Huber. Seppur appartenenti allo stesso nucleo familiare, Mohammed ci ha suggerito il Ras el Hanout, miscela di spezie tipicamente marocchina, come condimento essenziale per la cucina di casa, mentre Bouchra ha ricordato che i pistilli di zafferano, essendo spezie estremamente preziose, sono i veri portatori di tradizione marocchina, spesso presenti ai matrimoni e usati in molti piatti sia dolci che salati come couscous, tajine e shebakia.

La conversazione con Bouchra, accompagnata da pane arabo con miele e tè nero marocchino, si è successivamente incentrata sulla storia coloniale del Marocco che ha interessato il paese agli inizi del XX secolo e, in particolare, su un tipo di pane, il così detto koumir. Negli anni '30 del '900, durante un grande periodo di siccità e di crisi legate all'agricoltura, e quindi anche alla produzione di beni di prima necessità come il pane, l'amministrazione francese provvide alla riorganizzazione dei beni per poter adempiere alle necessità delle persone nel protettorato, anche se il governo francese indirizzò le proprie riserve preferenzialmente verso i propri coloni<sup>3</sup>.

Bouchra ci racconta che durante la distribuzione del pane tipico francese, la baguette, l'esercito chiedesse di fare delle file ordinate; da qui avvenne una storpiatura di ciò che veniva probabilmente sentito in francese durante la ripartizione, ovvero "Queue au mur", coda al muro, che nel parlato popolare divenne koumir, nome che fu utilizzato per indicare proprio quel tipo di pane.

L'ultima persona che abbiamo ascoltato è stata Miruna, che ci ha parlato proprio al Coworking della Memoria, in via Leopardi. L'alimento di casa per lei è il levistico, coltivato direttamente sul balcone con molta cura e messo a seccare per la stagione invernale. Viene usato dalla famiglia principalmente nelle minestre tradizionali rumene, provvedendo a donare il sapore da lei tanto amato. Nessun negozio a Merano vende questa pianta, per questo Miruna l'ha portata da casa sia fresca che essiccata. Così si sono conclusi i nostri incontri e abbiamo iniziato ad occuparci dell'organizzazione per la giornata del 21 settembre.

Spero mi potrai perdonare se ho voluto dilungarmi, ma mi auguro sia riuscita a far emergere un po' della ricchezza nata dall'incontro.

Interrogare qualcuno significa anche interrogare se stessi e creare un confine molto sottile tra ciò che si sa, anche di sé, tra le proprie certezze e ciò che viene appreso, ciò che viene messo in discussione e che diventa parte di te se accolto e curato nel tempo. Studiare, vedere e ascoltare per me significa curare ciò che mi è stato dato e mantenerlo vivo, farlo crescere e considerarlo parte della mia storia. La città di Merano è un luogo che ho potuto conoscere per poco tempo, sfiorandolo mentre attraversavo le sue vie e intrasentendo le sue lingue; tuttavia, le persone che ho conosciuto ne hanno plasmato la forma variabile che ora per me è questa città.

Non so come descrivere un luogo che senti familiare, ma del quale la vera immagine si cela; come la verità per Heidegger, essa si svela mostrando ciò che la nasconde, rivelandone il mistero. Cosa significa identificarsi in un paese o in una comunità? Pretendere una chiara soluzione alla domanda potrebbe non essere l'approccio giusto quando dare una definizione implica l'adottare parametri forzati per arginare un organismo mutante.

"In contrast with the 'naturalism' of this definition, the discursive approach sees identification as a construction, a process never completed - always 'in process'."<sup>4</sup> Forse si tratta di comprendere la molteplicità e applicare un confronto autentico continuativo con l'alterità. Si tratta di aprire uno squarcio, uscire dalla propria comfort zone e affidarsi.

Da un punto di vista culturale, cosa significa progettare un workshop, un'opera o una ricerca di qualsiasi tipo oggi? Come farlo? Bruno Munari avrebbe risposto citando il fondatore del taoismo Lao Tse: "Produzione senza appropriazione. Azione senza imposizione di sé. Sviluppo senza sopraffazione."<sup>5</sup> Se la cultura in questo modo cresce nelle sue molteplici forme nel rispetto e nella consapevolezza della differenza, l'urgenza autentica delle domande che ci poniamo deve essere sempre il motivo per cui la ricerca viene perseguita. Ti ringrazio per la pazienza che hai avuto nel leggere fino a questo punto e ti saluto domandandoti: che profumo ha casa? Quali elementi formano la materia mutante che è la tua identità?

ti abbraccio  
Irene

p.s. in allegato potrai trovare l'audio di tutti i racconti di cui ti ho parlato.



## NOTE:

<sup>1</sup> L'École des Mutants: Azienda di materie prime - La scuola dei mutanti Pagina social: instagram The School of Mutants (@theschoolofmutants) • Foto e video di Instagram

<sup>2</sup> La storia del commercio e della diffusione delle spezie è estremamente vasta; dal XIX secolo la loro importazione ha fatto parte di dinamiche strettamente legate al colonialismo e all'imperialismo che ha caratterizzato la politica europea di quegli anni, come ad esempio la noce moscata, la cannella, il carcadè, il caffè e molti altri prodotti.

<sup>3</sup> Eric Pallant, *The breads of Morocco*, 12 Luglio 2024, <https://www.theperfectloaf.com/the-breads-of-morocco/> (consultato il 23/10/2024) e Will D. Swearingen, *In Pursuit of the Granary of Rome: France's Wheat Policy in Morocco, 1915-1931*, *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 17, No. 3, Aug. 1985, p.347-363  
DOI:10.1017/S002074380002924X (consultato il 23/10/2024)

<sup>4</sup> Stuart Hall, Paul Du Gay, *Question of cultural identity*, SAGE Publications Ltd, California, 1996, p.3.

Trad. ita. "In contrasto con il "naturalismo" di questa definizione, l'approccio discorsivo vede l'identificazione come una costruzione, un processo mai completato, sempre "in divenire".

<sup>5</sup> Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, Edizioni Laterza, Roma-Bari, 1981.



Attivazione presso Coworking della memoria, 21 Settembre 2024  
Foto Herbert Thoma.



## TRA TEORIA E PRASSI: UNA CONVERSAZIONE FINALE

di Carlo Di Benedetto, Nadia Hemmami, Vanessa Villa

Il seguente testo nasce da una conversazione avvenuta il 14 ottobre 2024 tra Carlo Di Benedetto, Nadia Hemmami e Vanessa Villa al fine di riflettere collettivamente e criticamente sulle diverse fasi di attivazione dell'opera presentata in mostra dalla Scuola dei Mutanti.

La Scuola dei Mutanti è un collettivo artistico fondato a Dakar nel 2018, una piattaforma collaborativa di arte e ricerca che partendo da un'indagine sul ruolo delle università, sui progetti per la scuola pubblica e sull'utopia accademica in Senegal a partire dall'indipendenza e in Africa Occidentale, mobilita spazi per la produzione, la trasmissione e la pluralizzazione non gerarchica del sapere.

L'installazione presentata alla Kunst Meran Merano Arte è una riproposta dell'opera *Playtime*, creata per la prima volta in occasione dell'*Austrada Biennale* di Pristina (Kosovo) nel 2023. L'opera consiste in un carretto, realizzato site-specific, contenente una serie di libri e invita le persone a riattivare un percorso di incontro e conoscenza reciproca intorno a una letteratura decoloniale e postcoloniale.

**Vanessa Villa:** Ricordate? All'inizio ci sentivamo spaesati, non sapevamo da dove iniziare. Eppure si trattava di tematiche condivise e di cui avevamo parlato a lungo, anche in aula in Accademia: in un certo senso, erano il collante del gruppo. Al tempo stesso, penso sia importante sottolineare che è stato proprio discutendone insieme che siamo riusciti a trovare un modo per "attivare" il progetto proposto dalla Scuola dei Mutanti.

È iniziato tutto da lì, da un carretto mobile che andava riempito di libri e da un dibattito, seduti intorno ad un tavolo. Ripensandoci ora, quello che abbiamo fatto tra di noi, cioè aprire uno spazio di dialogo in cui mettere in risonanza diverse posizioni e prospettive, riecheggia con gli obiettivi alla base della pratica sviluppata dalla Scuola dei Mutanti. La loro è un'opera che cerca di porsi come spazio aperto in cui avviare scambi di conoscenze

a partire dal confronto con le riflessioni di intellettuali africani e afrodiscendenti emerse da un corpus teorico di scritti sul ruolo e sull'eredità della cultura e delle istituzioni educative nei processi di costruzione identitaria.

In effetti, si potrebbe pensare all'opera come a un vero e proprio "dispositivo" che stimola dinamiche orizzontali e non convenzionali di apprendimento. Gli elementi tessili che la compongono si trasformano, una volta dispiegati nello spazio, in un'area di lavoro, lettura e incontro. Alla base di tutto ci sono l'intersecarsi di arte e ricerca e la collaborazione tra soggettività e comunità differenti.

**Carlo Di Benedetto:** Come dicevi l'opera prevedeva di essere "attivata". Uno dei nostri compiti è stato individuare una strategia efficace per avviare un dialogo tra diverse voci. Qui è sorta una domanda: che cosa significa "attivare" un'opera che è ideata, pensata, progettata da un collettivo artistico? Come rapportarsi al lavoro senza "comprometterne" il senso e rispettando le caratteristiche proprie del contesto in cui si agisce?

**Nadia Hemmami:** Ci siamo trovati a ragionare su un insieme di testi riguardanti letteratura decoloniale, postcoloniale e antirazzista. Questi sono parte costitutiva dell'opera: i testi sono presenti fisicamente al suo interno, perciò sempre disponibili a chiunque desideri consultarli. Da questa bibliografia abbiamo estrapolato alcune citazioni e passaggi significativi che, secondo noi, avevano il potenziale di aprire a riflessioni più ampie.

**VV:** Qui sorge un'altra domanda: quali criteri individuare per operare una selezione?

**NH:** Leggendo, abbiamo rilevato assonanze e rimandi tra i diversi autori che abbiamo ricondotto a tre "macro-categorie" strettamente connesse l'una all'altra: identità, lingua e metodologie pedagogiche. Non volevamo, però, limitarci a "usare" dei testi per proporre il nostro punto di vista: era essenziale che lo scambio non si trasformasse in una trasmissione di sapere "a senso unico".



Così abbiamo pensato di lasciare matite e post-it colorati a disposizione di chiunque, nei mesi successivi, sarebbe arrivato a visitare la mostra. Sfogliando i libri, ognuno avrebbe potuto segnalare agli altri, come avevamo fatto noi, ciò che riteneva importante: condividere un pensiero, raccogliere qualcosa e rimmetterlo a disposizione di tutti.

**CDB:** Questo è stato il senso che ha guidato la prima attivazione dell'opera durante la giornata d'inaugurazione della mostra. Abbiamo avviato letture condivise a partire dai passaggi da noi individuati, invitando chiunque fosse presente a partecipare, o anche semplicemente a sedersi e ascoltare. Si trattava di mostrare e di avviare un processo che riguardasse un "fare" insieme: era importante mostrare la prassi di attivazione, sottolineare come si trattasse di un'opera aperta a cui poter partecipare e di cui poter essere parte.

**NH:** Ecco, a proposito delle categorie identificate, la questione della lingua è emersa in particolar modo da questi libri e mi ha fatto riflettere sulla dinamica tra lingua indigena e lingua del colonizzatore, sul fatto di scrivere ed esprimersi in una lingua imposta dall'alto.

Penso nello specifico alla lingua francese, intesa come espressione dell'identità e della grandeur della nazione nonché come suprema forza civilizzatrice, la cui diffusione era considerata parte del progetto coloniale, della *mission civilisatrice*<sup>1</sup>.

Abbiamo visto infatti che ne hanno parlato vari autori presenti nel carretto, tra cui Franz Fanon che mette in luce il rapporto che viene a instaurarsi tra il colonizzato e la lingua del colonizzatore: "*The Negro of the Antilles will be proportionately whiter—that is, he will come closer to being a real human being—in direct ratio to his mastery of the French language.*"<sup>2</sup> ; e citando Léon-G. Damas evidenzia come certe famiglie impedivano ai figli di parlare la lingua indigena a favore del francese: "[...] *shut up I told you you must speak French - the French of France - the Frenchman's French - French French*"<sup>3</sup>.

Ancora oggi in molti contesti, penso alla regione del Maghreb, il francese tende a conferire a chi lo parla maggiore autorevolezza, prestigio, status, è come se

le parole assumessero maggiore importanza di default. La lingua è un lascito coloniale che non si può certo pensare di eliminare, dopo oltre 130 anni di occupazione in Algeria, 44 in Marocco e oltre 70 in Tunisia il francese è ormai parte della cultura locale, è intriso nel linguaggio quotidiano; diventa però problematico nel momento in cui la lingua dell'ex colonizzatore continua a creare delle gerarchie a livello culturale. È emblematico il fatto che sia la lingua associata alle discipline scientifiche: a scuola, dal liceo, scienze, fisica, matematica... si insegnano in francese, e più si va avanti nella formazione accademica più la presenza del francese sarà sovrastante. La conoscenza della lingua francese determina il tuo futuro accademico, a cosa avrai accesso. Alcuni paesi iniziano a pensare all'inglese come lingua internazionale da sostituire al francese, però è una questione complessa, ne va anche di rapporti economici e diplomatici con la Francia.

**VV:** A questo proposito, penso alle parole di Ngugi wa Thiong'o in *Decolonizzare la mente*, uno dei testi presenti nell'opera della Scuola dei Mutanti, che ben mette in evidenza il nesso tra il sistema educativo e l'imposizione della lingua da parte dei colonizzatori. "Dal mio punto di vista" scrive, "la lingua è stata il veicolo più importante con cui il potere ha soggiogato le anime. Le pallottole sono state il mezzo dell'assoggettamento fisico. La lingua è stata lo strumento dell'assoggettamento spirituale"<sup>4</sup>. Per mantenere il dominio politico ed economico nelle colonie era necessario "dominare l'universo mentale dei colonizzati"<sup>5</sup>, assumere il controllo sulla loro cultura a partire dalla lingua, privandoli in questo modo di strumenti di autodeterminazione. Thiong'o parla di "alienazione coloniale": la lingua della scolarizzazione condiziona i bambini a vedere se stessi, il mondo e la propria posizione in esso, in un modo che è quello della cultura del colonizzatore. È qualcosa che risuona anche con le riflessioni di Paulo Freire, quando parla di "invasione culturale" e afferma che: "è la penetrazione degli invasori nel contesto culturale degli invasori, senza rispetto verso le potenzialità dell'essere, che essa condiziona, quando essi impongono la loro visione del mondo e frenano la creatività, inibendo l'espansione degli invasori."



In questo senso l'invasione culturale, indiscutibilmente alienante, realizzata o no con soavità è sempre una violenza all'essere della cultura invasa, che perde la sua originalità o si vede minacciata di perderla"<sup>6</sup>.

**NH:** Esatto, di Ngugi wa Thiong'o è particolarmente rilevante anche il passaggio in cui si domanda se sia la lingua in cui si scrive a definire l'identità della letteratura africana: "Seguì un dibattito molto animato. Era la letteratura sull'Africa o sull'esperienza africana? Era letteratura scritta da africani? [...] O il criterio erano le lingue africane? Sì, ma allora cosa si poteva dire dell'arabo? Non era estraneo all'Africa? E cosa dire del francese e dell'inglese, ormai diventati lingue africane?"<sup>7</sup>.

Con la consapevolezza che queste lingue sono radicate nei vari contesti africani il dibattito rimane aperto, ci sono varie opinioni e posizioni sulla questione.

**CDB:** Sempre restando sul tema della lingua: com'è stato preparare la seconda attivazione dell'opera dei Mutanti per le strade di Merano? Purtroppo non avendo potuto partecipare fisicamente ho potuto solo vedere e ascoltare i video. In quel caso la questione linguistica e comunicare pubblicamente certi concetti erano questioni portanti dell'attivazione, no?

**NH:** Per la seconda attivazione si trattava di pensare a una parata per le strade di Merano. Abbiamo ripreso in mano i libri del carretto leggendo i commenti e le citazioni evidenziate dal pubblico negli ultimi mesi, che avremmo poi letto durante la parata. Oltre alle letture abbiamo agito anche all'esterno, sul territorio, attraverso la mediazione di Mauro Sperandio e Miruna Andrei che già avevano avviato nello spazio del Coworking della Memoria una ricerca volta a rintracciare la diversità linguistico-culturale sul territorio urbano meranese. Abbiamo chiesto a una serie di ristoratori e venditori di parlarci di una spezia particolarmente rilevante nella loro cultura, le registrazioni delle interviste, fatte anche in arabo per facilitare la comunicazione, sono poi state riprodotte durante la giornata

del 21 settembre al Co-working della Memoria come testimonianze accompagnate dalle spezie in questione, acquistate da questi stessi venditori.

**VV:** Com'è nata l'idea di intervistare persone con un background migratorio, interfacciandosi con loro a partire dall'elemento della spezia? Mi sembra che quest'ultimo agisca come una sorta di veicolo affettivo che, legandosi al vissuto personale di ognuno, può funzionare come punto di partenza e terreno di incontro per far emergere le tematiche in questione.

**NH:** In realtà siamo partiti dalle indicazioni dateci dalla Scuola dei Mutanti, che suggerivano di ragionare su aspetti culturali legati, per esempio, al cibo, alla musica... Abbiamo pensato alle spezie intese come un espediente per raccontare la diversità che caratterizza il tessuto sociale della città, ma anche per provare a ricostruirne insieme origini e genealogie, chiedendoci come fossero arrivate a Merano.

**CDB:** C'è da dire che nell'ambito culinario le spezie sono qualcosa che viene facilmente e frequentemente esotizzato... Sono un elemento abbastanza delicato da trattare.

**VV:** Non dobbiamo dimenticare che si trattava di una merce preziosa e ricercata. Zenzero, chiodi di garofano, noce moscata, cannella, anice e molte altre spezie dagli usi culinari e medicinali, arrivavano in Europa dall'Asia e dal Medio Oriente. È stata la volontà di ottenere il monopolio sulle rotte commerciali e marittime a spingere paesi europei a intraprendere una serie di spedizioni all'origine dei processi di colonizzazione.

Stabilire insediamenti coloniali, commettendo violenze e genocidi, ha reso possibile l'assicurarsi il controllo sul mercato estremamente redditizio delle spezie: sono conquiste, quindi, che si accompagnano all'emergere del capitalismo razziale e di sistemi imperiali<sup>8</sup>.



NH: Interfacciandomi alle persone intervistate ho provato ad allargare il discorso oltre la spezia in sé tracciando un nesso con il passato coloniale. All'inizio ho introdotto il progetto facendo leva sul potenziale narrativo della spezia intesa come elemento ricco di storia, come contronarrazione o forma di "epistemologia alternativa". Poi collegandomi all'installazione della Scuola dei Mutanti ho fatto riferimento alla trasformazione del sistema educativo avvenuto con il colonialismo a partire dal XVIII secolo, nello specifico nel mondo islamico poiché le persone intervistate erano originarie del Marocco. La trasmissione del sapere contava sulla tradizione pedagogica dei circoli di studio o *halqa*<sup>9</sup> e sul più articolato sistema delle *madrase*, istituti di formazione superiore costruiti tramite le fondazioni pie o *waqf*<sup>10</sup>.

L'arrivo dei francesi ha trasformato radicalmente il vasto network di *madrase* che si era sviluppato nei secoli sostituendolo gradualmente con un sistema scolastico fondato su un'epistemologia laica di stampo illuminista che esalta la scienza come unica forma di conoscenza legittima. La scienza, che era perfettamente integrata nel sistema educativo islamico<sup>11</sup>, nella sua accezione positivista è diventata uno strumento di dominazione e delegittimazione epistemica. Oltretutto lo sfaldamento del sistema delle *madrase* è strettamente collegato all'espropriazione delle terre.

Gli istituti religiosi ed educativi erano costruiti su terre date in *waqf*; in Algeria per esempio la Francia aveva da subito preso provvedimenti per confiscare le terre dei *waqf* trasformandole in dominio pubblico e costringendo così molte *madrase* a chiudere<sup>12</sup>. Comunque il discorso non ha proprio attaccato, sono emersi alcuni racconti tramandati da nonni e genitori, ma non sono state espresse posizioni sulla questione.

VV: Vorrei ritornare un momento sulle modalità di svolgimento della parata. È un'azione con cui abbiamo cercato di proporre una narrazione diversa, una contro-narrazione che abbiamo portato nello spazio pubblico cittadino, con caratteristiche che lo rendono diverso da quello di Kunst Meran, tra le cui mura si è svolta la prima attivazione.

Camminando attraverso le strade di Merano e toccando nel tragitto alcuni luoghi significativi - penso vie come quella intitolata a Otto Huber, che porta con sé un retaggio fascista, o punti del tessuto urbano rilevanti per le comunità diasporiche - abbiamo letto il Manifesto della Scuola dei Mutanti tradotto in varie lingue, dal tedesco al rumeno, dallo spagnolo all'albanese e al francese, ma anche le citazioni tratte dai libri. Ragionavo: si potrebbe dire che abbiamo compiuto un'azione performativa di corpi attraverso lo spazio. Con questa parata è come se dei testi, prima diligentemente ordinati sulle scaffalature di una biblioteca, siano all'improvviso fuoriusciti da quella situazione di staticità che caratterizza un luogo predisposto a contenere e ordinare il sapere, idealmente tutto lo scibile umano. A guidare e accompagnare quella struttura mobile, c'eravamo noi: corpi in movimento, indisciplinati, non più seduti composti tra i banchi di scuola. Tutto il contrario di quel che viene insegnato e richiesto durante le ore di lezione, quando anche la prossemica regola rapporti gerarchizzati verticalmente tra docente e discente, tra chi sa e ha diritto di parlare e tra chi, invece, deve chiedere e ottenere il permesso per farlo. Le nostre voci, amplificate dai megafoni, hanno risuonato tra le strade, nei quartieri; i nostri corpi si sono "scontrati" con altri, a nostro e a loro malgrado.

Forse, però, qualcuno potrebbe sollevare delle obiezioni. Per esempio: non si potrebbe sostenere che anche noi abbiamo selezionato arbitrariamente quale sapere, quale racconto trasmettere? Qualcuno, forse, potrebbe affermare che stiamo "imponendo" una visione del mondo, una storia, a discapito di altre che, di conseguenza, risultano depotenziate e delegittimate.

NH: Parlando dell'attitudine dei nostri corpi nei contesti scolastici e mi è venuto in mente quello che ha detto Raoul Peck in *Exterminate All the Brutes*: "I have been a good soldier all my life. The perfectly well-educated pupil of a Western humanistic civilization. I thought that to be mature was to be knowledgeable, smart, sophisticated and gracious. I was educated to believe that some types of behavior were acceptable, and others were not. [...] I learned to behave. I learned to be sociable, presentable, congenial"<sup>13</sup>.



Comunque in questo caso non si sta imponendo una narrazione, non come lo si fa a scuola che è appunto “dell’obbligo”. È una contronarrazione che stai facendo in uno spazio pubblico, e chiunque può scegliere se fermarsi ad ascoltare oppure no. Nella scuola è diverso, e ancora di più in un contesto coloniale dove c’è in gioco una politica di potenza nella cui agenda è previsto “il controllo, attraverso la cultura, del modo in cui le persone percepivano se stesse e il loro rapporto con il mondo”<sup>14</sup>.

Questo punto che è emerso è importante. Oggi accade non di rado che ci si interroghi ancora sull’effettiva necessità di questi discorsi decoloniali e postcoloniali. I nostri libri di storia, se lo fanno, si concentrano soprattutto sull’aspetto militare, espansionistico, politico del colonialismo; mentre si tende a trascurare tutto ciò che riguarda il retaggio culturale, come questo vada a influenzare la forma mentis, da entrambe le parti, sia di chi vive in un paese ex colonizzatore, sia di chi vive in un paese ex colonizzato.

**CDB:** Oltretutto l’idea da parte di chi privilegia dello status quo è che l’espressione stessa di quei pensieri, come dici te, appare come una violenza nei confronti della loro libertà di pensiero, che è invece la prima a tentare di silenziarli. Perciò, se per “violenza” intendiamo mettere in gioco corpi e voci, contrastando una certa narrativa, una certa impostazione urbanistica della città oltre che la percezione sociale classista e razzista che caratterizza le strade e cerca di mantenere viva una normatività controllante, allora forse si ha più a che fare con un atto liberatorio, più che violento... Tu metti in discussione uno spazio che in genere, volutamente, non prevede quelle parole e quel movimento perchè dovrebbe rinegoziare il potere che esercita.

Un po’ come nel caso della prima attivazione sul tappeto: anche quello era un momento di rottura, ma inserito nello spazio istituzionale. Sono delle cose che a scuola, in accademia, non si fanno.

Penso che qui possa emergere un’altra potenziale criticità: è possibile pensare che questi discorsi, finché sono portati avanti tramite e dentro l’istituzione da persone che, in quel momento, ne fanno parte, possano davvero mettere in discussione un sistema di pensiero e modo di vedere? Creare una contronarrazione efficace?

**VV:** In effetti, un possibile rischio che si prospetta è quello di cadere nell’autoreferenzialità.

**CDB:** Sì. Un altro punto potrebbe essere ragionare sul fatto che siamo ricorsi a una pratica che, spesso, viene fagocitata dal sistema artistico e istituzionale: certo sono stati espressi concetti importanti, ma farlo all’interno di una certa cornice spesso li legittima solo sinché restano all’interno di questa, delegittimando invece i contesti di provenienza e di produzione di quel sapere. In realtà ciò che abbiamo fatto è come, fondamentalmente, si fa autoformazione in gruppi organizzati dal basso. In questo caso, invece, lo si è fatto attraverso un’istituzione. Solo tramite un’istituzione ci possiamo permettere di compiere una parata come la nostra attraverso una città senza avere ripercussioni, e questo è un tema su cui sarebbe necessario diventare sempre più responsabili.

**NH:** Facendo riferimento alle persone giuste puoi produrre un cambiamento significativo agendo anche dall’interno del sistema senza necessariamente compromettere il tuo spirito dissidente e rivoluzionario.

Penso alle parole di James Baldwin: *“The world changes according to the way people see it, and if you alter, even by a millimeter, the way a person looks or people look at reality, then you can change it”*<sup>15</sup>.

Ci siamo chiesti spesso in che modo le conoscenze che abbiamo assorbito da questa letteratura decoloniale e postcoloniale in contesti accademici possa da corpus teorico concretizzarsi in azioni tangibili. La nostra azione, secondo voi, può contare come un atto concreto che ha il potenziale di apportare un cambiamento reale nella società?

**CDB:** Più che un’azione concreta, si tratta di un atto che mette in luce qualcosa: sottolinea cosa non funziona effettivamente proprio andando a creare quel cortocircuito che genera disturbo e, di conseguenza di apertura a delle possibilità, nonostante il fatto che non sia attrattivo in prima battuta.



VV: Come avete detto, le questioni attorno a cui si concentra la mostra riportano a una serie di argomenti già precedentemente da noi affrontati. Un aspetto importante, secondo me, è che quest'occasione ha significato per noi dover compiere un passaggio ulteriore, un "salto" dal teorico al pratico. Il progetto ci ha messi nella condizione di doverci porre una domanda fondamentale: come declinare in ambito artistico un corpus teorico così denso e complesso? L'opera della Scuola dei Mutanti rappresenta, mi sembra, una possibile risposta a quest'interrogativo.

NH: Proviamo a guardare a questa pratica nel suo complesso. Ricordo che, arrivati a Merano a settembre, Simone Frangi ci ha invitati a guardare al processo piuttosto che impuntarci sul risultato. Che cosa ci rimane di questa processualità, di questa esperienza umana?

VV: La necessità di problematizzare e comprendere ha portato a chiederci come cercare di decostruire "verità" naturalizzate e imposte dall'ordine coloniale. Questo ci ha messo nella condizione di poter sperimentare una serie di strumenti attraverso cui tentare di maturare una consapevolezza non solo rispetto a dinamiche e dispositivi di potere e a posizionamenti culturali, ma anche di agire per mettere alla prova paradigmi educativi che perpetuano disuguaglianze e ingiustizie.

CDB: Potremmo dire di aver portato l'aspetto pedagogico non solo al di fuori dell'istituzione e all'interno con le due attivazioni dell'opera della Scuola dei Mutanti, ma lo abbiamo sperimentato, innanzitutto, come gruppo attraverso dinamiche di confronto orizzontali e non gerarchizzate che nelle aule accademiche non trovano quasi mai tempo e spazio.

NH: Esattamente, c'è un nucleo di ricerca che stava già, in qualche modo, nascendo da una condivisione di visioni e tematiche tra noi nelle aule dell'Accademia. E che, poi, ha trovato uno spazio per la messa in pratica di quelle idee in questo progetto. Ci ha permesso inoltre di capire meglio come declinare il nostro background accademico ed esperienziale nella pratica curatoriale.

CDB: Abbiamo effettivamente avuto l'occasione di confrontarci attivamente sulle criticità che affiorano nella curatela quando si affrontano il colonialismo, il razzismo e altre forme di oppressione: quali strategie provare ad adottare per non snaturare e svuotare opere e ricerche che nascono da lotte dal basso, come (e se ha senso) relazionarsi in un certo modo con le soggettività che gravitano attorno a questi progetti e che abitano i luoghi che abbiamo attraversato per così poco tempo.

VV: Non dimentichiamo poi che si tratta di un programma curatoriale articolato su tre anni. Questo dà la possibilità di sviscerare le questioni e di creare legami a lungo termine con le comunità, in modo da svolgere un discorso che, effettivamente, alla fine del processo può diventare concreto. Mi riferisco a quella concretezza con una ricaduta reale, che può apparire impensabile, o essere invisibile, all'inizio. Ma per il semplice fatto che va costruita.



## NOTE:

<sup>1</sup> Fredric Michelman, *French and British Colonial Language Policies: A Comparative View of Their Impact on African Literature*, in "Research in African Literatures", Winter, Vol. 26, No. 4, Indiana University Press, 1995.

<sup>2</sup> Franz Fanon, *Black Skin, White Masks*, Pluto Press, 2008, p.8.

<sup>3</sup> Ibid., p.10

<sup>4</sup> Ngugi wa Thiong'o, *Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana*, Jaca Books, Milano, 2015, p. 21

<sup>5</sup> Ibid., p. 28

<sup>6</sup> Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2022, p. 169.

<sup>7</sup> Ibid., p.17.

<sup>8</sup> Il tema è trattato, per esempio, da Amitav Ghosh in *La maledizione della noce moscata. Parabola per un pianeta in crisi* (Neri Pozza, Vicenza, 2022), in cui l'autore prende in considerazione lo sterminio della popolazione delle Isole Banda commesso nel XVII secolo da parte della VOC - *Vereenigde Oost-Indische compagnie* (Compagnia olandese delle Indie Orientali) al fine di ottenere il monopolio sul commercio della noce moscata. L'analisi sviluppata da Ghosh mostra i legami tra guerra e commercio, il ruolo e le connessioni profonde che intercorrono tra conquista coloniale, strutture di violenza organizzata, dominio geopolitico e distribuzione di potere, imperialismo e capitalismo.

<sup>9</sup> "Circolo di studio: l'espressione descrive il modo in cui un gruppo di studenti sedeva per studiare con un professore; sessione di studio con una particolare specializzazione, che si teneva di regola nelle moschee, ma anche in case private." Wael B. Hallaq, *Introduzione al diritto islamico*, il Mulino, Bologna, 2013, p. 234.

<sup>10</sup> "*Waqf*: (in Nord Africa *Habous*) fondazione pia; in genere una proprietà immobiliare alienata e istituita come donazione per servire gli interessi di alcuni beneficiari, per esempio familiari, poveri, viandanti, studiosi, mistici o la popolazione tutta. Tali fondazioni, che in molti paesi islamici rappresentavano più della metà di tutta la proprietà immobiliare, supportavano il sistema legale con le sue istituzioni, e fungevano da sostegno alla vita pubblica e a una fiorente società civile. Oggetti dell'opera di queste fondazioni potevano essere moschee, scuole e università religiose, ospedali, mense pubbliche, fontane pubbliche, ponti, illuminazione stradale e patrimoni immobiliari." Ibid., p. 241.

<sup>11</sup> Lo storico e sociologo Ibn Khaldun nel XIV secolo scriveva nella sua *Muqaddimah* delle scienze insegnate nel mondo islamico: logica, fisica, aritmetica, algebra, geometria, ottica, astronomia, medicina, tra le altre. "The intellectual sciences are natural to man, inasmuch as he is a thinking being. They are not restricted to any particular religious group. They are studied by the people of all religious groups who are all equally qualified to learn them and to do research in them. They have existed (and been known) to the human species since civilization had its beginning in the world." Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, Princeton University Press, 2015. p. 546.

<sup>12</sup> Wael B. Hallaq, Op. cit., p. 145.

<sup>13</sup> *Exterminate All the Brutes*, scritto e diretto da Raoul Peck, 2021.

<sup>14</sup> Ngugi wa Thiong'o, Op cit, p.21.

<sup>15</sup> John Romano, *James Baldwin Writing and Talking*, The New York Times, 23 Settembre 1979.



## BIBLIOGRAFIA SELEZIONATA:

Amitav Ghosh, *La maledizione della noce moscata. Parabola per un pianeta in crisi*, Neri Pozza, Vicenza, 2022.

Franz Fanon, *Black Skin, White Masks*, Pluto Press, 2008.

Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, Princeton University Press, 2015.

Ngugi wa Thiong'o, *Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana*, Jaca Books, Milano, 2015.

Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2022.

Wael B. Hallaq, *Introduzione al diritto islamico*, il Mulino, Bologna, 2013.

John Romano, *James Baldwin Writing and Talking*, The New York Times, 23 Settembre 1979, <https://www.nytimes.com/1979/09/23/archives/james-baldwin-writing-and-talking-baldwin-baldwin-authors-query.html> (consultato il 22/10/2024).

Fredric Michelman, *French and British Colonial Language Policies: A Comparative View of Their Impact on African Literature*, in "Research in African Literatures", Winter, Vol. 26, No. 4, Indiana University Press, 1995, p.216-225. DOI: <https://www.jstor.org/stable/3820239> (consultato il 23/10/2024).

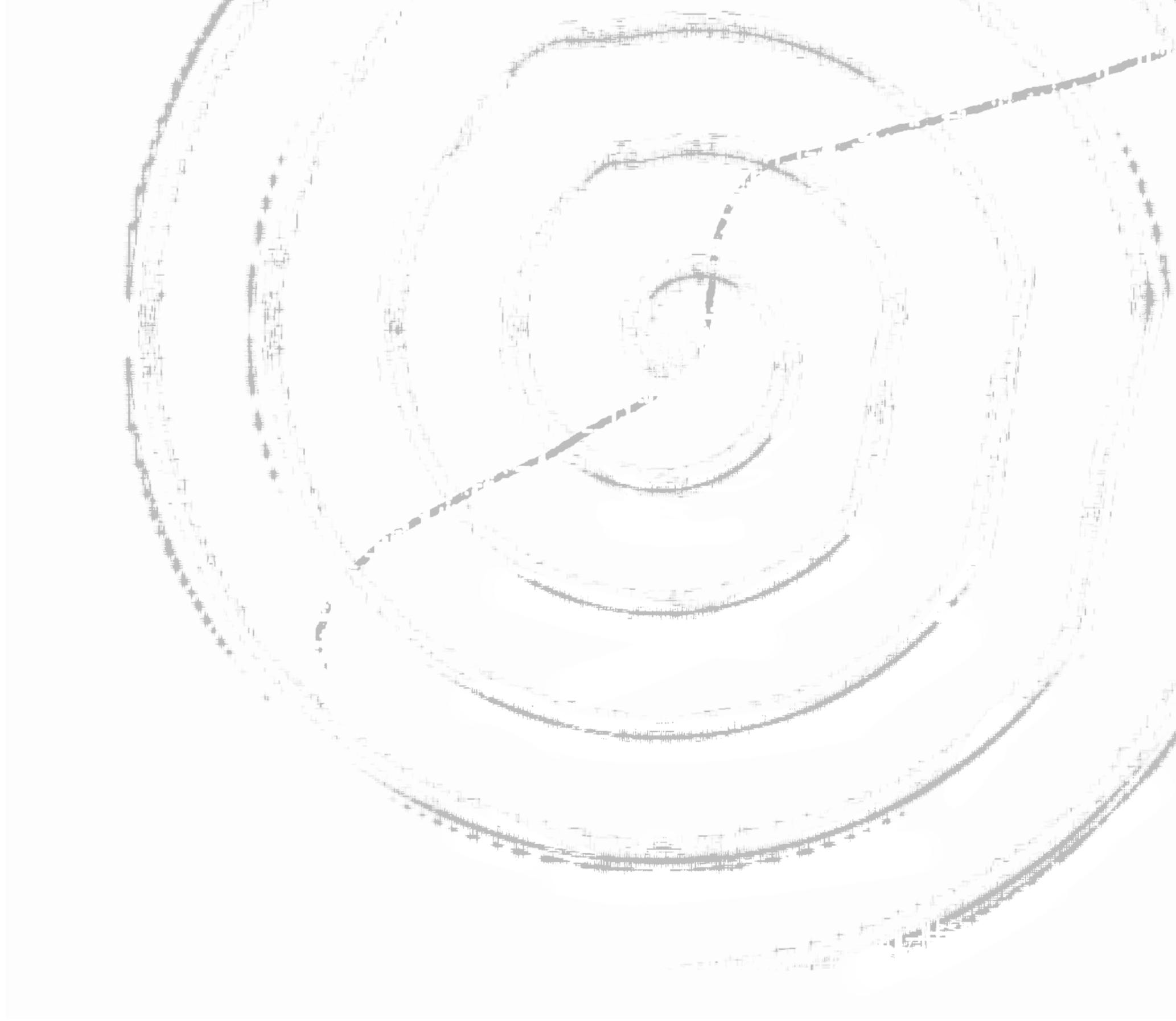
## FILMOGRAFIA SELEZIONATA:

"*Exterminate All the Brutes*", scritto e diretto da Raoul Peck, 2021.



Attivazione presso Coworking della memoria, 21 Settembre 2024  
Foto Herbert Thoma.





APPUNTI  
DALLA LINEA INSUBRICA

